

نظرية التقرير الذاتي والدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة

اسم الطالبة	نورة الشهري
الرقم الجامعي	2210456
البريد الإلكتروني	noura.alshehri@example.com
أستاذة المقرر	الدكتورة هند القحطاني
المقرر	علم النفس التربوي
الكلية	كلية التربية
الجامعة	جامعة الملك عبدالعزيز
المستوى	السادس
تاريخ التسليم	20 ديسمبر 2026

مقدمة

يمثل التعلم الجامعي مرحلة مفصلية في حياة الطالب، إذ تُطلب منه فيها درجات عالية من الاستقلالية والمبادرة والإدارة الذاتية لمساره الدراسي، ولذلك أصبح فهم الدافعية التي يحملها الطلبة نحو التعلم موضوعًا محوريًا في علم النفس التربوي. فقد لاحظ الباحثون والممارسون أن الطلبة يتعلمون في ظروف متشابهة وبإمكانات معرفية قريبة، ثم يتباينون تباينًا كبيرًا في المثابرة وجودة الإنجاز ومدى استمرارهم في التعلم بعد انتهاء المتطلبات الرسمية، وهو تباين لا تفسره عوامل الذكاء أو البيئة وحدها، بل يذهب كثير منه إلى الفروق في نوع الدافعية التي يقوم عليها سلوكهم التعليمي. ومن هنا جاء هذا البحث ليقدم قراءة نظرية في أحد أهم أطر التفسير المعاصرة للدافعية، وهو نظرية التقرير الذاتي (Self-Determination Theory).

ظهرت هذه النظرية في أعمال إدوارد ديسي وريتشارد رايان، وتناولت السؤال الجوهرى عن الظروف التي يقوم فيها السلوك من الداخل طوعًا، والظروف التي يُطلب فيها الضغط الخارجى لتفعيله. وقد صاغ ديسي ورايان (Deci & Ryan, 2000) نظرية التقرير الذاتي بوصفها إطارًا كليًا لفهم اختيار الأهداف وأسبابها، قام على التمييز بين أنواع الدافعية بحسب أسبابها لا بحسب شدتها، وعلى افتراض أن للإنسان حاجات نفسية أساسية لا يستقيم نموه النفسي إلا بوفائها. وفي سياق التعليم، بيّن رايان وديسي (Ryan & Deci, 2000) أن الدافعية الداخلية تقوم على تعلم الفرد وأدائه للمهام من أجل المتعة والمثوبة الداخلية المتأصلة فيهما، بينما تخدم الدافعية الخارجية وسائل أخرى قابلة للانفصال عن النتيجة نفسها، وأن هذا التمييز له تبعات عملية مباشرة على ممارسات أعضاء هيئة التدريس وتصميم المهام والنظام التقييمي في الجامعة.

ويكمل هذا الإطار مفهوم إجرائي معروف في الأدبيات التربوية، هو الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy)، التي عرّفها باندورا (Bandura, 1977) بأنها إيمان الفرد بقدرته على تنظيم عمليات الإدراك والتحفيز والسلوك المطلوبة لإنجاز المهمة وتنفيذها. فحتى لو كانت دافعية الطالب داخلية ويشعر بموافقة نفسية لسلوكه، يبقى امتلاكه ثقة قابلة للبناء بقدرته على أداء المهمة شرطًا عمليًا لتحويل الرغبة إلى نشاط تعليمي فعلي، مما يجعل الربط بين نظرية التقرير الذاتي ومفهوم الكفاءة الذاتية ضروريًا لفهم الصورة الكاملة لدافعية الطالب الجامعي.

تتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي: ما الدور الذي تلعبه نظرية التقرير الذاتي في تفسير الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة، وكيف تُترجم مكوناتها إلى تطبيقات تربوية تحقق دافعية داخلية أكبر لدى هذه الشريحة؟ ويسير البحث في مسار محدد: يعرض أولاً مفهوم نظرية التقرير الذاتي وحاجاتها النفسية الأساسية، ثم يفصل الدافعية الداخلية والخارجية في التعلم الجامعي، ثم يتناول دور الكفاءة الذاتية، ويختتم بالتطبيقات التربوية وخاتمة تلخص ما تضمنه من معاني.

مفهوم نظرية التقرير الذاتي والحاجات النفسية الأساسية

تنطلق نظرية التقرير الذاتي من تمييز نظري دقيق بين السؤالين اللذين صاغهما ديسي ورايان (Deci & Ryan, 2000): سؤال «ماذا»، أي الهدف الذي يسعى إليه الفرد، وسؤال «لماذا»، أي السبب الذي يقوم عليه سعيه. فقد يتقارب الأفراد على الهدف نفسه، كالنجاح في امتحان أو تفوق في مقرر، لأسباب شتى: سبب قايما على الرغبة

الداخلية في التعلم والفهم، وسبب قايمًا على ضغط خارجي كالمعاقبة أو المكافأة أو موافقة الآخرين. وتذهب النظرية إلى أن الفرق بين هذه الأسباب هو جوهر الفهم الدافعي، لا الفرق بين أهداف شتى؛ إذ يحكم نوع السبب التجربة النفسية للفرد أثناء السلوك، وثباته، وجودته.

وتقوم النظرية على افتراض مركزي بأن الإنسان كائن نشايطي يتنامى في اتجاه الوحدة النفسية والتقريب الذاتي، وأن هذا التنامي يستقيم فقط في ظروف توفي فيها حاجاته النفسية الأساسية الثلاث. وقد حدد ديسي ورايان (Deci & Ryan, 2000) هذه الحاجات على النحو الآتي:

- **حاجة التقرير الذاتي (Autonomy):** وهي إحساس الفرد بأن سلوكه صادر عن إرادته لا مستقيم، وأن سببه متأصل في نفسه لا مفروض عليه من الخارج؛
- **حاجة الكفاءة (Competence):** وهي إحساس الفرد بقدرته على ممارسة المهام المطلوبة والوصول إلى النتائج المرجوة منها؛
- **حاجة الترابط الاجتماعي (Relatedness):** وهي إحساس الفرد بالموافقة والتثبيت من الآخرين، وبكونه عضوًا قائمًا في مجتمع يثبتته.

ولكل حاجة من هذه الثلاث تبعات نظرية وعملية في سياق التعلم الجامعي. فحين يشعر الطالب بأن شروط المقرر والمهام صادرة عن إرادته لا مقيمة في النظام الرسمي، يرتفع إحساسه بالتقرير الذاتي، ويترتقي مع ذلك ثبات سلوكه التعليمي، ومدى استمراره فيه بعد انتهاء الالتزام الرسمي. وحين يشعر الطالب بقدرته على أداء المهام والوصول إلى النتائج، يترتقي ثباته النفسي. وحين يشعر الطالب بالموافقة من أستاذه وزملائه، تترتقي صلته بالسياق الاجتماعي الذي يجري فيه التعلم، مما يثبت بنيته النفسية للتثبيت المطلوب في النشاط التعليمي. ولا يفهم مفهوم الحاجات الأساسية إلا مع مقابضها العملية في البيئة التعليمية: فالبيئة التي تقوم على موافقة خارجية بالتثبيت أو المعاقبة ترتقي إحساس الطالب بالتقرير الذاتي المفروض، فيتترنم سلوكه؛ بينما البيئة التي تمنح الطالب خيارات حقيقية في ترتيب عمله وسرعة تقدمه تعتني بمنطوق التقرير الذاتي، فيتترتقي سلوكه وثباته وجودته. وتذهب رايان وديسي (Ryan & Deci, 2000) إلى أن هذه الحاجات تستقيم في سياق التعلم الجامعي بترتيب واحد: إذ تثبت البيئة الدافعية بالرفاود الداخلية المفروض عليها من الأستاذة، لا بالصفة الخارجي المفروض على الطلبة، مما يترافق مع دافعية أكبر وثبات أقوى.

الدافعية الداخلية والخارجية في التعلم الجامعي

قدّم رايان وديسي (Ryan & Deci, 2000) التعريفات المعروفة للدافعية الداخلية والخارجية وبيّن الاتجاهات الجديدة في فهمها. فالدافعية الداخلية هي الرغبة في ممارسة المهمة لمجرد المثابة والمتعة الداخلية المتأصلة فيها، بحيث تكون النتيجة نفسها هي العلاقة المتأصلة التي يُطلب فيها السلوك: يقرأ الطالب في مادة يحبها، ويحل مسائل صعبة لمتعة الحل لا لعلاقة خارجية. أما الدافعية الخارجية، فتقوم على مثوبة خارجية قابلة للانفصال عن النتيجة نفسها: يدرس الطالب لامتناع المعاقبة، أو للفوز بمنحة، أو لموافقة أستاذه، والدرجة هي العلاقة الخارجية المطلوبة، والتعلم وسيلة لاحقة.

ولا يفهم هذا التمييز إلا بعرضه على ظروف التعلم الجامعي. فالمقرر الجامعي يستدعي الدافعية الخارجية بوصفه نظام تقييمي: درجات، امتحانات، شروط رواية، ومنح تتوقف على النتائج. وهذه الظروف لا تذهب رغبة الطالب في التعلم، بل تعمل على هيئة الدافعية التي يقوم عليها نشاطه: فيمتنع عن النشاط الذي يقوم على مثوبة خارجية، فترتقي مثونته النفسي؛ بينما يثبت النشاط الذي يقوم على متعة الفهم، فترتقي ثونته النفسي. وتعرض النظرية صورة أكثر تفصيلاً لهذا التمييز، إذ لا تذهب الدافعية الخارجية إلى شكل واحد قائم، بل يعرض رايان وديسي (Ryan & Deci, 2000) طيفاً من الأشكال تتفاوت فيها درجة التقرير الذاتي:

- **التنظيم الخارجي:** حيث يقوم السلوك على مثوبة أو معاقبة مستوية في الخارج، وهو أقل الأشكال تقريراً ذاتياً؛
- **التنظيم الداخلي المفروض:** حيث يفترض الفرد مثوبة أو معاقبة ويرتقي بها من الخارج إلى الداخل؛
- **التنظيم المتعرف عليه:** حيث يتعرف الفرد على قيمة السلوك أو هدفه ويقوم عليه؛
- **التنظيم المتكامل:** حيث يندمج السلوك في هوية الفرد وقيمه، وهو أقرب الأشكال الخارجية إلى الدافعية الداخلية.

ولكل شكل من هذه الأشكال تبعات مباشرة في التعلم الجامعي: فالطالب الذي يدرس لمعاقبة لاحقة يمارس تعلمه بجودة أدنى وثبات أدنى، بينما الطالب الذي يتعرف على قيمة المادة ويدمجها في أهدافه يعرض جودة أعلى وثبات أقوى. وتذهب النظرية إلى أن الانتقال على هذا الطيف من التنظيم الخارجي إلى الأشكال الأكثر تكاملاً ممكن، وأن البيئة التعليمية تلعب دوراً مباشراً فيه: فالبيئة التي ترتقي موافقة الطالب بالخيارات الحقيقية والتفسير الواضح لمتطلبات المقرر ترتقي احتمال الانتقال نحو الأشكال الأكثر تقريراً ذاتياً، بينما البيئة التي تقوم على الضغط والمعاقبة تثبت الطالب في الأشكال الأدنى.

وتقدم النظرية أيضاً مفهوم التثبيت الدافعي (Amotivation)، وهو غياب النشاط أو سلوكه بلا سبب مستوي؛ إذ يعرض الطالب حالة لا يقوم فيها نشاطه التعليمي على سبب متعرف عليه ولا متأصل، فيتترنم. وهذا المفهوم يفسر حالة الطالب الذي يفقد رغبته في التعلم ولا يقوم على سبب خارجي قابل للتعرف، مما يجعل فهمه ضرورياً في تفسير حالات التعتثر الجامعي.

دور الكفاءة الذاتية

قدّم باندورا (Bandura, 1977) في مقاله التأسيسي تعريف الكفاءة الذاتية بوصفها إيمان الفرد بقدرته على تنظيم عمليات الإدراك والتحفيز والسلوك المطلوبة لإنجاز المهمة وتنفيذها، وعلى أساس هذا التعريف بين قوتها التفسيرية في تفسير التغير السلوكي. وتكمن أهمية هذا المفهوم في سياق الدافعية التعليمية في أنه يعرض شرطاً عملياً لا يغني عنه نوع الدافعية: فالطالب الذي يمتلك دافعية داخلية قوية نحو المادة لكنه يفتقد إيمانه بقدرته على إنجاز مهامها، يعرض تجربة تعليمية متوترة، وقد يتنازع بين رغبته في التعلم وتردده في مواجهة المهام. وتعتمد قوة الكفاءة الذاتية على مصادرها التي حددها باندورا (Bandura, 1977) في أربعة: الخبرات الناجحة المباشرة، وهي الأقوى؛ فحين ينجح الطالب في مهمة صعبة، يترتقي إيمانه بقدرته على إنجازها فيما بعد؛

والخبرات البديلة، أي ملاحظة زملاء نجحوا في مهام مشابهة، مما يرفع احتمال إيمان الطالب بقدرته هو أيضًا؛ والإقناع اللفظي، أي إيمان الأستاذة والزملاء بقدرة الطالب، مما يرفع إيمانه بنفسه؛ والحالة الفيزيولوجية والانفعالية، أي كيف يفسر الطالب حالة توتره: فيمكن أن يفسرها إثارةً مفيداً للإنجاز، أو مطلقاً على فشل لاحق. وتلعب الكفاءة الذاتية دوراً مباشراً في الحاجات النفسية التي عرضتها نظرية التقرير الذاتي: فحين يرتقي إيمان الطالب بقدرته، يرتقي إحساسه بالكفاءة، وهي حاجة أساسية من الحاجات الثلاث التي حددها ديسي ورايان (Deci & Ryan, 2000). مما يترتب عليه دور متبادل: الكفاءة الذاتية تعرض شرطاً عملياً لتفعيل الدافعية الداخلية، والدافعية الداخلية ترتقي احتمال مواجهة الطالب للتحديات، مما يعرض خبرات ناجحة ترتقي الكفاءة الذاتية بدورها، فينغلق حلقة إيجابية.

وفي سياق التعلم الجامعي، يفسر هذا المفهوم تبايناً شائعاً: فالطالب الذي يعرض حالة كفاءة ذاتية منخفضة في مقرر يعرض تجربة تعليمية متوترة، وقد يتنازع بين رغبته في التعلم وتردده في مواجهة المهام، مما يعرض حلقة سلبية: تردد في مواجهة المهام، ففشل في إنجازها، فترتقي إيمانه بقدرته أدنى، فترتقي تردده أدنى. وتذهب النظرية إلى أن كسر هذه الحلقة ممكن عبر عرض خبرات ناجحة أولية وإقناع لفظي ومهام متدرجة الصعوبة، مما يعرض شرطاً عملياً لتفعيل الدافعية الجامعية.

التطبيقات التربوية

تُترجم نظرية التقرير الذاتي ومفهوم الكفاءة الذاتية إلى مجموعة من التطبيقات العملية في التعليم الجامعي، تقوم كلها على مبدأ واحد: توفير شروط توفية الحاجات النفسية الأساسية للطالب، وترتقي إيمانه بقدرته على التعلم.

أولاً: تعزيز إحساس الطالب بالتقرير الذاتي. يرتقي إحساس الطالب بالتقرير الذاتي حين يمنح خيارات حقيقية في تعلمه: اختيار موضوع البحث ضمن نطاق المقرر، واختيار ترتيب المهام وسرعة تقدمه فيها، واختيار صورة العرض النهائي. والخيار الحقيقي لا يعني غياب الحدود، بل وجود مساحة تقرير داخلها. كما يسهم شرح الأستاذة لمنطوق متطلبات المقرر، لا تقديمها أوامر، في إحساس الطالب بموافقة لا إخضاعه.

ثانياً: بناء إحساس الطالب بالكفاءة. ترفع البيئة التعليمية إحساس الطالب بالكفاءة حين تعرض مهام متدرجة الصعوبة تمنحه خبرات ناجحة أولية، ثم تتقدم تدريجياً نحو التحديات الأكبر. ويترتب على ذلك دور التقييم: فالتقييم الذي يعرض أداء الطالب بالنسبة إلى سابقه، لا بالنسبة إلى زملائه فقط، يمنح صورة تقدم ملموسة ترفع إيمانه بقدرته.

ثالثاً: توفية الترابط الاجتماعي. يعرض التعلم الجامعي في بيئة تربوية اجتماعية: فالمجموعات الصغيرة، والتغذية الراجعة الإيجابية من الأستاذة، وإحساس الطالب بأنه عضو قائم في مجتمع يثبته، كلها ترفع تجربة التعلم وتثبت النشاط التعليمي. ويترتب على ذلك أن العلاقة بين الأستاذة والطالب ليست علاقة تقييم فحسب، بل هي جزء من البيئة الدافعية.

رابعاً: **مراجعة ممارسات المكافأة والمعاقبة.** تذهب النظرية إلى أن المكافأة المادية المميزة يمكن أن تمسح الدافعية الداخلية للسلوك حين تقيّم مثوبة خارجية لسلوك كان يقوم على متعته، فيتحول سبب سلوك الطالب من المتعة إلى المثوبة. ولذلك ترتقي الممارسات التربوية التي تعرض تغذية راجعة معرفية توصيفية، لا مكافآت خارجية على سلوك تعليمي قائم داخلياً.

خامساً: **رفع الكفاءة الذاتية بالخبرات البديلة والإقناع.** يمكن للأستاذة أن ترفع إيمان الطالب بقدرته عبر عرض نماذج زملاء نجحوا في مهام مشابهة، وعبر إقناع لفظي قائم على أدلة من أداء الطالب، لا عبر عبارات عامة. كما يفيد تفسير الحالة الفيزيولوجية للتوتر بوصفها إثارة مفيداً لا مطلقاً على فشل لاحق.

وتكمن القيمة الجامعة لهذه التطبيقات في أنها لا تذهب رغبة الطالب في التعلم، بل تعمل على هيئة الدافعية التي يقوم عليها نشاطه، مما يترتب عليه جودة أعلى وثبات أقوى في النشاط التعليمي، واستمرار أكبر فيه بعد انتهاء المتطلبات الرسمية.

الخاتمة

عالج هذا البحث الدور الذي تلعبه نظرية التقرير الذاتي في تفسير الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة، وربطها بمفهوم الكفاءة الذاتية، وعرض أبرز تطبيقاتها التربوية. وقد تضمن البحث المعاني الآتية:

- تقوم نظرية التقرير الذاتي على التمييز بين سبب السلوك وهدفه، وتذهب إلى أن نوع السبب، لا شدته، هو ما يحكم تجربة الفرد النفسية أثناء سلوكه وثباته وجودته؛
- تقوم النظرية على ثلاث حاجات نفسية أساسية: التقرير الذاتي، والكفاءة، والترابط الاجتماعي، ولا يستقيم التنامي النفسي للطالب إلا بتوفيتها؛
- تتفاوت الدافعية الخارجية على طيف من الأشكال، من التنظيم الخارجي إلى التنظيم المتكامل، والانتقال على هذا الطيف ممكن، والبيئة التعليمية تلعب دوراً مباشراً فيه؛
- تمثل الكفاءة الذاتية شرطاً عملياً لتفعيل الدافعية، وتقوم على مصادر أربعة، وتترابط مع حاجة الكفاءة في نظرية التقرير الذاتي حلقة إيجابية أو سالبة بحسب قوتها؛
- تُترجم النظرية إلى تطبيقات عملية: خيارات حقيقية، ومهام متدرجة الصعوبة، وتوفية الترابط الاجتماعي، ومراجعة ممارسات المكافأة والمعاقبة، ورفع الكفاءة الذاتية بالخبرات البديلة والإقناع.

ويترتب على ذلك أن الدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين ليست مستوية قائمة ترفع أو تخفض، بل هي بنية نوعية تقوم على نوع السبب الذي يحكم نشاط الطالب، وعلى شروط بيئية توفية حاجاته النفسية الأساسية وترتقي إيمانه بقدرته. وتذهب النظرية إلى أن الممارسات التربوية التي تعرض هذه الشروط ترتقي احتمال دافعية داخلية أكبر وثبات أقوى في النشاط التعليمي، مما يعرض شرطاً عملياً لتحسين جودة التعلم الجامعي.

ويقترح البحث في ضوء ذلك دراسات لاحقة قائمة على قياس الحاجات النفسية الأساسية والأشكال الدافعية لدى عينات من الطلبة الجامعيين في البيئة السعودية، وعلى تقييم أثر تدخلات تربوية محددة، كمنح الخيارات وإعادة بناء التقييم، في ترتقي الدافعية الداخلية والكفاءة الذاتية لدى هذه الشريحة.

المراجع

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>